

Kaikkonen, Pauli

Fremdsprachenlernen - ein individueller, kulturbezogener Prozess - einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebten Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches

Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 1, S. 2-20



Quellenangabe/ Reference:

Kaikkonen, Pauli: Fremdsprachenlernen - ein individueller, kulturbezogener Prozess - einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebten Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches - In: Unterrichtswissenschaft 21 (1993) 1, S. 2-20 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81781 - DOI: 10.25656/01:8178

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81781>

<https://doi.org/10.25656/01:8178>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

21. Jahrgang / 1993 / Heft 1

Pauli Kaikkonen:

Fremdsprachenerlernen — ein individueller, kulturbezogener
Prozeß — einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebte Kultur-
und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches

2

Maria Jagodzińska:

Bildkodes beim Wissenserwerb — Ikonizität und Konkretheit
als zwei Kategorien der Bildklassifizierung

21

Kuno Diener, Georg E. Becker:

Anbahnung von Handlungskompetenzen zur Gesprächsführung
auf der Grundlage von Banduras sozial-kognitiver Theorie

38

Klaus Götz:

Förderung von Führungskräftenachwuchs —
ein exemplarisches Beispiel für die Gestaltung von
Instructional Design

42

Elisabeth Böhnelt, Gabriele Svik:

Modellbeschreibung und Evaluation des Schulversuchs
„Innere Differenzierung und Individualisierung im
Mathematikunterricht“

66

Buchbesprechungen

90

Hinweise für Autoren

92

Berichte und Mitteilungen

94

Pauli Kaikkonen

Fremdsprachenerlernen — ein individueller, kulturbezogener Prozeß — einige Beobachtungen im Rahmen eines erlebten Kultur- und Landeskunde betonenden Unterrichtsversuches

Learning in a foreign language as an individual cultural process: some observations about a teaching experiment „Culture Experienced“

Der Artikel geht davon aus, wie sich der Fremdsprachenunterricht zu seiner heutigen Form entwickelt hat. Weiter wird vorgeführt, wie sich der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts in steigendem Maße auf das Individuum verlagert hat. Hierbei wird „Kultur“ zu einem besonders wichtigen Begriff, und er wird in bezug auf das Individuum definiert. Von dieser Denkbasis wird dann für den Fremdsprachenunterricht das Ziel „das Individuum über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen zu lassen“ gesetzt. Dies wird als Voraussetzung für andere Zielvorstellungen angesehen. Darüber hinaus werden im Artikel einige Bemerkungen über eine Kultur- und Landeskunde betonende Untersuchung vorgetragen.

The article starts with a consideration of how teaching in foreign languages has developed into its current pedagogical practices. Then it will describe how more and more emphasis has been shifted to the learner himself and his individual learning process. The importance of the cross-cultural element in foreign language learning is emphasized by suggesting that language teaching should „help learners to grow out of the shell of their mother tongue and their own culture“. The success in the other teaching goals depends on the extent to which this cross-cultural goal is achieved. Finally the article will report some results of the writer's study „Culture Experienced“ as a project to teach German Landeskunde to Finnish university students as part of their pre-service teacher education.

Sprachwissenschaftlicher Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts

Der Fremdsprachenunterricht strebt danach, die fremde Sprache dem Lernenden so beizubringen, daß er sie zum erwünschten Zweck gebrauchen kann. Im Laufe der Zeit haben die Auffassungen über die Sprache und die Aufgabe des fremdsprachlichen Lernens unterschiedliche Schwerpunkte erfahren. Dabei spielten die Sprachwissenschaften immer eine wichtige Rolle.

Die strukturalistische Auffassung betrachtete die Sprache in erster Linie als ein linguistisches und soziales System, in dem die Bedeutung der Semantik, Grammatik, Aussprache und Orthographie besonders betont wurden. Demzufolge waren die Fremdsprachenlehrer, die von den

Linguisten ausgebildet wurden, logischerweise der Ansicht, daß besonders der Erwerb von Wortschatz und Grammatiksystem für die Fremdsprache eine angemessene Basis der fremdsprachigen Kommunikation bildet. Außerdem hatte die geschriebene Form der Sprache Vorrang, weil es der Sprachwissenschaft leichter fiel, das Geschriebene zum Forschungsgegenstand zu machen, als das Gesprochene.

Die Pragmatik hat später versucht, die Komplexität der Sprache zum Untersuchungsgegenstand zu machen. Sie untersucht, wie sich Individuen mit Zeichen verständigen. Pragmalinguistik — die sprachwissenschaftliche Richtung der Pragmatik —, die als Begriff oft als austauschbar mit Pragmatik gilt (Nickel, 1979, 147), nähert sich in ihren Fragestellungen philosophischen, psychologischen und soziologischen Problemen und hat also einen interdisziplinären Charakter. Sie bemüht sich darum, das Sprechen als Tätigkeit, d.h. Sprechen im Spannungsfeld von Handeln und Verstehen, zu untersuchen. Dabei ist „Parole“ nicht reduziert auf die Aktualisierung des Systems wie es bei den Strukturalisten der Fall war, sondern beinhaltet auch die Intentionalität des jeweiligen Sprechens (Pelz, 1977, 73f.). Die Pragmalinguistik kann natürlich infolgedessen die Sprache vielseitiger betrachten und dem individuellen Fremdspracherwerb näher kommen als die anderen sprachwissenschaftlichen Richtungen. Die Pragmalinguisten beschäftigen sich u.a. mit sprachlicher Interaktion als einem Teil einer allgemeinen sozialen Interaktion.

Pragmalinguistik und Fremdsprachenunterricht

Die schulischen Applikationen der Pragmalinguistik haben aber dazu geführt, daß Sprache und ihre Einübung im Unterricht zu einer sprachlichen Mischform von Gesprochenem und Geschriebenem geführt haben, weil Sprechen durch dialogische Texte geübt wurde. Die Eigenschaften des Sprechens konnten auf diese Weise nicht genug berücksichtigt werden, geschweige denn, daß man den individuellen Ausdruck des Lernenden („Parole“) hätte fördern können. Auch muß festgestellt werden, daß der Fremdsprachenunterricht zu sehr fertigkeitenorientiert gewesen ist. Er hat nicht einmal immer zum Üben der von der Pragmalinguistik betonten Sprechhandlungen und Sprechsituationen geführt. In diesem pragmatischen Fremdsprachenunterricht hat die Rolle der Kultur- und Landeskunde nur recht wenig Raum erhalten. Was der kulturelle Rahmen einer Sprache für fremdsprachige Kommunikation bedeutet und welche Rolle kulturbezogenes Denken und Handeln des Individuums beim Fremdspracherwerb spielt, wurde weniger berücksichtigt. Pragmatisches Wissen über Sprechakte, Sprechhandlungen, Sprechsituationen und Sprechintentionen ist an sich von Wichtigkeit und hat im Fremdsprachenunterricht seinen begründeten Stellenwert. Außerordentlich wichtig ist aber die Frage, wie

man den gesamten Kommunikationsprozeß des Lernenden am besten fördern kann, in dem seine persönlichen Eigenschaften und Erfahrungen, aber auch die kulturellen Unterschiede von Eigenkultur und Fremdkultur maßgebend sind.

Die Leistung der Pragmalinguistik für den Fremdsprachenunterricht liegt in erster Linie darin, daß Sprechen als eine wichtige Teilfertigkeit bevorzugt wurde. Die pragmalinguistischen Untersuchungen haben dazu beigetragen, daß die Sprechintentionen für gewisse Kommunikationssituationen in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts eingeführt worden sind. Der sog. „nationale Ansatz“, der darauf zurückgeht, daß die grammatischen Formen in gewisse Bedeutungen und Ausdrucksbedürfnisse gruppiert werden können, ist auch eine der didaktischen Ausprägungen der Pragmalinguistik. Berns (1984, 11) sieht da einen Fortschritt dem strukturalistischen Unterrichtsmodell gegenüber.

Kommunikation — Aufgabe des Sprachunterrichts

In den letzten 10-15 Jahren sind die Begriffe des funktionalen und des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts immer häufiger aufgetaucht. Recht oft werden diese Begriffe für identisch gehalten. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht ist aber eher ein Oberbegriff für den funktionalen, in dem der Sprachgebrauch in verschiedenen pragmatischen Situationen betrachtet wird. Das kommunikative Prinzip enthält dieses, betont aber ausdrücklich die Anforderung an einen individuell gelenkten Unterrichtsprozeß. Der kommunikative Fremdsprachenunterricht ist auch durch ein humanes Lehrerverhalten geprägt und bezieht sich darauf, daß sich der Lernende zu einer aktiven, selbständigen Persönlichkeit entwickelt, die allmählich selbst die Verantwortung ihres Fremdspracherwerbsprozesses übernimmt (Savignon, 1984).

Der aktive, kommunikative Fremdsprachenunterricht geht davon aus, daß der Lernende ein Bedürfnis hat, Elemente der fremden Sprache in für ihn bedeutenden Situationen zu erwerben, in denen er etwas für sich und für seine derzeitige Lebenssituation Wichtiges ausdrücken kann und darf. Real (1984, 112) sagt, daß die sozialen Vorerfahrungen, d.h. alters- und sozialisationsbedingtes Wissen des Lernenden, die eigene Äußerungsbereitschaft, die tatsächlichen Äußerungen und die Interpretationen von Äußerungen der Kommunikationspartner überaus stark bestimmen. Das impliziert, daß die Mechanismen sprachlicher Verständigung viel komplizierter sind als bislang angenommen.

Der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts verlagert sich auf das Individuum

Jeder Fremdsprachenlernende ist mit seinen Eigenschaften einzigartig. Seine Veranlagungen, u.a. seine Sprachbegabung, seine persönlichen

Lernstile, Lernstrategien und Lerntechniken weichen in gewissem Maße von denen eines anderen ab. Auch sind seine Einstellungen zur fremden Sprache und zu fremdsprachlichem Lernen, seine Wertvorstellungen, die seine Handlungen lenken, immer etwas anders. Auch die Intensität des Lernens ist individuell verschieden. Im Hinblick auf Motive gibt es Lernende, die eine Zielsprache vorwiegend berufsorientiert lernen, und auch solche, die integrativ motiviert sind und die Zielsprache mit der Bereitschaft lernen, eine neue zusätzliche Identität in der Zielsprache zu erwerben (Pelz, 1977, 32). Auch in bezug auf Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Lernenden gibt es erhebliche Unterschiede, und im Verlaufe des fremdsprachlichen Unterrichts werden neue unterschiedliche Erfahrungen und Kenntnisse gewonnen.

Der fremdsprachliche Schulunterricht ist m.E. nicht hinreichend in der Lage gewesen, auf das Verhalten des Individuums zur Welt und seine eigene Wirklichkeit zu reagieren. Er sollte ausdrücklich die Tatsache berücksichtigen, daß jedes Individuum in seinen persönlichen Eigenschaften anders ist und diese Einsicht in die unterrichtliche Praxis umsetzen. Die in den letzten Jahren durchgeführten Versuche mit dem Ziel, die Autonomie der Lernenden zu steigern, weisen deutlich in diese Richtung (u.a. Holec, 1981, 1987; Wenden, 1987; Kohonen, 1987; Huttunen, 1986, 1988). Besonders die Ergebnisse der kognitiven Psychologie über menschliches Lernen und die Standpunkte der Vertreter der humanistischen Psychologie haben dazu geführt, daß das Individuum und seine persönlichen Eigenschaften, Strategien und Hintergründe immer stärker im Unterricht berücksichtigt werden müssen. Sind die Einzelperson, ihre Eigenschaften und Erfahrungen von grundlegender Bedeutung, so müssen die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts folgerichtig vom Individuum abgeleitet werden.

Von der Muttersprache zur Fremdsprache — von der Eigenkultur zur Fremdkultur

Im Hinblick auf das Individuum kann die Zielvorstellung „das lernende Individuum über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen zu lassen“ für die zentralste Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts gehalten werden. Die anderen in diesem Zusammenhang angegebenen Zielsetzungen (vgl. unten) sind dann der genannten Zielvorstellung untergeordnet. So kann der Lernende z.B. seinen Kommunikationsradius in der fremden Sprache erst dann in vollem Maße erweitern, wenn ihm zuerst erlaubt worden ist, die muttersprachliche Grenze zu überschreiten. Auch die anderen Zielsetzungen sind davon abhängig, daß der Lehrer oder auch der Lehrplanverfasser und die Lehrwerksautoren die Unentbehrlichkeit des Übergangs der muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen eingesehen haben. „Über die muttersprachlichen und eigenkulturellen

Grenzen hinauswachsen lassen“ bedeutet aber auch, daß Unterschiede der Fremdkultur und -sprache der Eigenkultur und Muttersprache gegenüber bewußt zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. D.h., man macht dem Lernenden beispielsweise die Interferenz bewußt, die immer kulturbezogen ist.

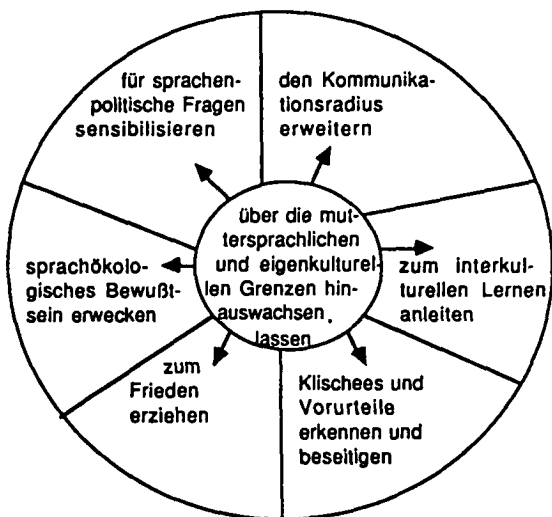


Abbildung 1:
Aufgaben und Ziele des Fremdsprachenunterrichts im Hinblick auf das Individuum
(Christ, 1988, Kaikkonen, 1991)

Wie ist nun das Hinauswachsen über die muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen zu verstehen? Worum geht es eigentlich bei diesen Grenzen? Das Kind wird immer in einer Kulturumgebung geboren. Sofort fängt es an, seine Kultur durch die erste Bezugsperson (normalerweise durch die Mutter) und ihre Sprache wahrzunehmen. Das Kind wächst sozusagen mit der umgebenden Kultur zusammen. Es lernt allmählich die Sprache und andere Symbolsysteme dieser Kultur. Handelt es sich um eine zweisprachige Nation, so ist es möglich, daß das Kind sich die Symbolsysteme beider Kulturen aneignet. Meistens wächst aber das Kind in einer einsprachigen Kultur heran. Erst wenn es in Berührung mit einer fremden Kultur kommt, beginnt das Hinauswachsen über die muttersprachliche und eigenkulturelle Grenze. Heute erfährt das Kind schon recht schnell, u.a. durch das Fernsehen, verschiedenes über andere Kulturen.

Kommt das Kind dann im schulischen Unterricht in Kontakt mit einer fremden Sprache, so steht ihm schon eine ganze Menge von Erfahrungen mit fremden Kulturen zur Verfügung, die zwangsläufig lose und ohne eine genaue fremdkulturelle Verknüpfung da sind. Hier bietet sich dem

Fremdsprachenunterricht eine große Gelegenheit, diese Erfahrungen aufzuarbeiten und das Kulturbild des Lernenden zu bereichern, zu erweitern und auch zu systematisieren. So verhilft der Fremdsprachenunterricht zum Hinauswachsen des Individuums über die Grenzen seiner Eigenkultur und Muttersprache.

Diese Einsicht verlangt vom schulischen Fremdsprachenunterricht natürlich wesentlich mehr, als der traditionelle systemorientierte Fremdsprachenunterricht zu leisten hatte. Da unterrichtet man nicht nur eine fremde Sprache, sondern entwickelt das Kulturbild eines jeden Fremdsprachenlernenden, das wesentlich mehr enthält als lediglich das Sprachsystem. Die ganze Kultur, nicht nur die Sprache, muß berücksichtigt werden.

Mit Recht kann man behaupten, daß eben der Fremdsprachenunterricht in der Schule, im Vergleich zu anderen Fächern, in besonderem Maße imstande ist, einen besonderen, vorrangigen Zugang zu anderen Kulturen zu verschaffen. Dabei ist es höchstwahrscheinlich möglich, auch die anderen Zielvorstellungen zu erreichen: den Lernenden zu einer echteren, interkulturellen Kommunikation zu führen und seinen Kommunikationsradius auch in solchem Maße zu erweitern, daß seine möglicherweise vorhandenen Vorurteile und Klischeevorstellungen verringert oder sogar in gewissem Maße beseitigt werden können. In einem solchen Unterricht ist es möglich, die Lernenden dafür kompetent zu machen, ihre eigenen Vorurteile und Klischees kritisch zu hinterfragen. Des weiteren werden sie aufgrund dieser Lernerfahrungen eher in der Lage sein, die Heranbildung möglicher zukünftiger neuer Vorurteile und Klischees abzuwehren.

Kultur ist ein wichtiger Begriff für den Fremdsprachenunterricht

Kultur wird in diesem Zusammenhang als Lernprozeß von Symbolen und Bedeutungen verstanden, der dem Individuum Vorstellungen von den Erscheinungen verleiht. Dieser Prozeß, in dem Vorkenntnisse und Vorerfahrungen immer eine wichtige Rolle spielen, lenkt die Bedeutungsentwicklung des Lernenden. Die durch diesen Prozeß entstandene Bedeutung beeinflusst die danach folgende neue Erfahrung, die wiederum der Bedeutung eine neue Interpretation schenkt. So geht die Kette immer weiter, und die Erscheinung wird immer anders verstanden. Es handelt sich also um einen Prozeß, der sich durch jede Erfahrung etwas wandelt. Kultur ist eine sich ständig entwickelnde Auffassung von der Welt, die individuell und auch einmalig ist. Deswegen halte ich Kultur in bezug auf das Individuum für identisch mit seinem Weltbild und spreche von seinem Kulturbild.

Der fremdsprachliche Unterricht in der Schule oder in einer ähnlichen Institution beeinflusst diesen Prozeß. Wird der Unterricht als eine zielgerichtete Tätigkeit begriffen, so muß er mit gewissen Zielvorstellun-

gen verknüpft sein. In Hinsicht auf diese Kulturauffassung ist die zentralste Zielvorstellung des Fremdsprachenunterrichts dann, „das Individuum über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen zu lassen“ (vgl. oben). Von Wichtigkeit ist auch, daß der Lernende selber ein fremdkulturelles Verstehen zielbewußt anstrebt. Hat er keine Idee, deren Existenz er in der fremden Kultur sucht, so findet er auch nichts. Hat er aber ein zu stark kristallisiertes Bild davon, was er sucht, so findet er nur, was beabsichtigt war (Raivola, 1987, 68). Da kann der fremdsprachliche Unterricht in vieler Hinsicht behilflich sein. Darum muß die Unterrichtsmethode, die dem Erlernen einer fremden Kultur dient, so aufgebaut sein, daß sie Ideen im Lernenden hervorruft und über die Neugierde des Individuums zu einer aktiven Wahrnehmungs- und Reflexionstätigkeit führt.

Kultur besteht also aus Erfahrungen, die die Wahrnehmungstätigkeit des Individuums lenken, und durchs Wahrnehmen erhält man neue Erfahrungen. Der Lernprozeß der fremdkulturellen und -sprachlichen Fähigkeit kann infolgedessen als Vorgang von Wahrnehmung — Bedeutungsentwicklung — Kommunikation vorgestellt werden. Jede Erscheinung wird im menschlichen Gehirn bewußt oder unbewußt verarbeitet. Stellen wir uns einmal vor, daß der Lernende einer fremdkulturellen Erscheinung begegnet ist. Er reflektiert ihr Wesen, vergleicht die Erscheinung mit seinen früheren Erfahrungen (oft eigenkulturelle Erfahrungen). Dann gibt er dieser Erscheinung eine neue Interpretation, simuliert vielleicht kulturgebundenes Verhalten, das für die Erscheinung typisch ist. Danach wird dem Lernenden vielleicht noch eine Erklärungsmöglichkeit im Unterricht dargeboten, in dem er seine Interpretation verifiziert oder aber auch falsifiziert. Letztendlich erfolgt bewußtes, abstraktes Verstehen dieser Erscheinung in der fremden Kultur. Dieses Verstehen verhilft dem Lernenden dann zur verbesserten Kommunikation mit den Vertretern der Zielkultur. Diese Art von Kommunikation läßt sich als gelungene interkulturelle Kommunikation bezeichnen.

Kultur- und Landeskunde sind wichtige Bestandteile des Fremdsprachenunterrichts

Der kulturelle Hintergrund einer fremden Sprache ist deswegen für unterrichtliche Zwecke unentbehrlich, weil die Sprache sich im Rahmen dieser Kultur zu ihrer jetzigen Form entwickelt hat. Auch umgekehrt formt die lebende Sprache die Kultur um sich herum, obwohl der kulturverwandelnde Prozeß recht langsam verläuft. Die kulturelle Entwicklung eines Landes bzw. eines Sprachraumes hat der Sprache und dem Sprachgebrauch seiner Bürger ein spezielles Gepräge oder eine gewisse Ausdrucksform gegeben. Schon aus diesen Gründen muß ein zur zweckmäßigen Kommunikation führender Fremdsprachenunterricht

kultur- und landeskundlich orientiert sein. Kultur ist auch in einem weiteren Sinne immer zweiseitig. In den Augen eines Fremdsprachenlernenden beinhaltet sie zum einen die Eigenkultur mit ihren Merkmalen und Erscheinungen und zum anderen die Fremdkultur, in deren Richtung der Lernende seinen Kommunikationsradius zu erweitern lernen sollte. Die Begriffe „Interkultur“ und die aus dem Zusammenreffen von Eigen- und Fremdkultur entstehende „interkulturelle Kommunikation“ beruhen also auf der Idee, daß jede wirkliche Kultur zwei Seiten hat: einerseits ist sie einzigartig, anders als die anderen, und deswegen vollkommen souverän, sie formt die spezielle Identität ihrer Vertreter. Andererseits gibt sie aber ab und nimmt auf, sie befähigt zur Kommunikation, sie enthält eine Bewegung zum Anderen hin (Edelhoff, 1983, 87).

Der kultur- und landeskundliche Hintergrund eines jeden Lernenden hat anscheinend eine Art von Filteraufgabe dahingehend zu leisten, wie er fremdsprachliche Erscheinungen aufnimmt und interpretiert. Der Kulturhintergrund spielt immer eine wesentliche Rolle dabei, wenn der Lernende etwas Fremdem begegnet. Der landeskundlich oder kulturell geprägte Filter eines jeden schenkt der Interpretation einer fremdsprachlichen bzw. fremdkulturellen Erscheinung ein individuelles Gepräge. Wie „richtig“ oder authentisch die Interpretation ist, kommt immer darauf an, in welchem Maße die fremdkulturelle Erscheinung verstanden wird, d.h. wie weit der Lernende über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinausgewachsen ist. Wenn die Fremdsprache bzw. -kultur lediglich durch den muttersprachlichen Filter betrachtet wird, ist auch die muttersprachliche bzw. eigenkulturelle Interferenz extrem groß. Wichtig wird also eine ständige Entwicklung des kulturellen und landeskundlichen Filters des Lernenden, denn er bestimmt, wie die fremde Sprache und ihre Erscheinungen verstanden werden und wie die

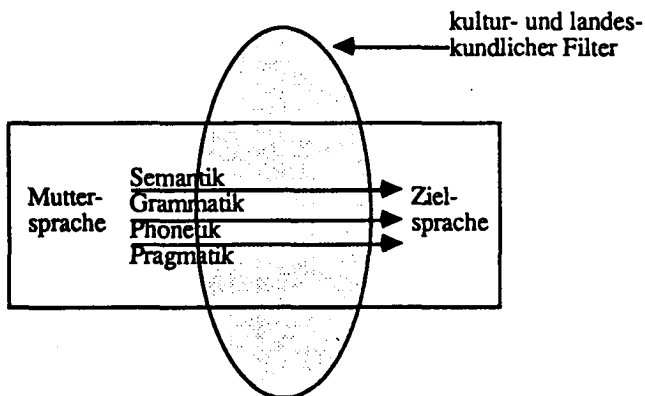


Abbildung 2:
Filterrolle der Kultur- und Landeskunde im Fremdspracherwerb

Kommunikation zwischen Vertretern zweier Kulturen abläuft. Mit einem gezielten kulturorientierten Unterricht vermindert man nach und nach die kommunikationsstörende Interferenzwirkung der Muttersprache bzw. der muttersprachlich geprägten Kultur.

Eigenkulturelle — fremdkulturelle Kompetenz

Im Prozeß des fremdsprachlichen Lernens sind beide Kulturen (Eigenkultur und Fremdkultur) vertreten. Es wäre unvernünftig, sich vorzustellen, daß es einen den Lernenden motivierenden Fremdsprachenunterricht geben könnte, der einen Teil dieser Doppelfunktion ausklammern würde. Bredella (1985, 106) betont, daß das Verstehen der fremden und eigenen Kultur sich gegenseitig bedingen. Die Erscheinungen der fremden Kultur werden nur verständlich, wenn der Verstehende sie auf die eigenen Sichtweisen und Erfahrungen bezieht. Bredella meint auch in demselben Zusammenhang, daß diese wechselseitige kulturelle Erhellung im Unterricht häufig eher behindert als gefördert wird, da die Aufgabenstellungen so stark vorstrukturiert und operationalisiert sind, daß die Lernenden ihre Erfahrungen gar nicht einbringen und sich mit den jeweiligen Sachverhalten auseinandersetzen können.

Das Erreichen der fremdsprachenunterrichtlichen Zielsetzung, das lernende Individuum über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen zu lassen und damit seinen Kommunikationsradius zu erweitern, basiert stets auf dem eigenen Erfahrungshintergrund. Der Erwerb der Fremdsprache ist ein bewußter Prozeß, der mit der muttersprachlichen Kompetenz, der Bewußtseins- und Begriffsbildung in der Muttersprache in Beziehung steht. Deswegen ist die entsprechende muttersprachliche kommunikative Kompetenz eines jeden Lernenden Basis und Ausgangspunkt für den Aufbau einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit. Das subjektive Bewußtsein des Individuums entsteht und entwickelt sich im Rahmen des Sozialisationsprozesses in der eigenen Gesellschaft und im Zusammenhang mit dem Erwerb der Muttersprache (Baumgratz, 1982, 109f.).

Die Eigenkultur ist sozusagen eine Vergleichsbasis für fremdkulturelle Erscheinungen (Segall et al., 1990, 25). Anfangs ist die Eigenkultur beinahe der einzige leitende Wegweiser für den fremdsprachlichen Prozeß, später, wenn die Erfahrungen des Einzelnen über die Fremdkultur zugenommen haben, verliert die Eigenkultur allmählich ihre maßgebende Rolle bei der Interpretation neuer Erscheinungen. Nach diesem Gedankenverlauf sind die sog. Interferenzerscheinungen (sprachliche Interferenz und kulturelle Interferenz, die eigentlich sehr eng zusammenhängen) als durchaus selbstverständlich anzusehen. Sie sind immer vorhanden und müssen auch im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden. Die Interferenzmenge hat entscheidenden Einfluß darauf, in welcher Form sich der fremdsprachliche Prozeß eines

jeden entwickelt. Eine vollkommene Interferenzbeseitigung ist m.E. unmöglich, zu sehr kommen die verschiedenen Kulturen in der heutigen Welt durch persönliche Kontakte und Massenmedien in Beziehung miteinander. Vereinfacht kann man davon ausgehen, daß der Prozeß des Fremdsprachenerwerbs sich folgenderweise abspielt:

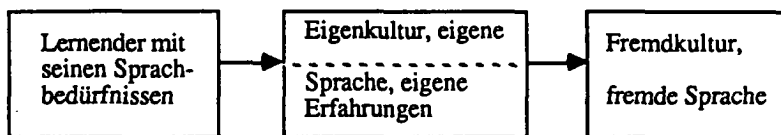


Abbildung 3:
Prozeß des Fremdsprachenerwerbs

Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es u.a., diesen Prozeß in Gang zu setzen, ihm genug Bauelemente anzubieten, ihn in eine sinnvolle Richtung zu lenken und den Lernenden seine neuen Erfahrungen reflektieren und überprüfen zu lassen. Im Zielland ist dieser Prozeß selbstverständlich und macht meistens schnelle Fortschritte, weil sowohl die Wahrnehmung des Fremden als auch selbständiges Überprüfen und Reflektieren des Erlebten ständig in vollem Einsatz sind. Aber im schulischen Unterricht außerhalb der Zielkultur gibt es nur begrenzt Wahrnehmungsmöglichkeiten, und deswegen lohnt es sich, den Lernprozeß bewußt zu lenken. Der schulische Prozeß des Fremdsprachenunterrichts kann beispielsweise wie folgt beschrieben werden:

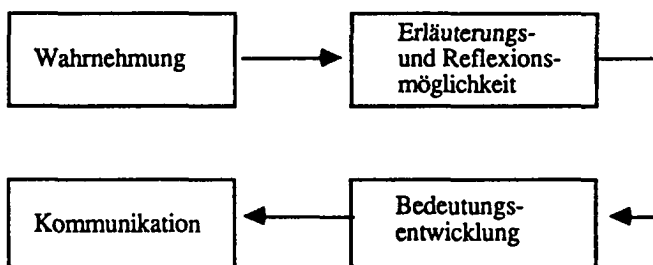


Abbildung 4:
Der schulische Vorgang des Fremdsprachenunterrichts

Der Unterricht soll demnach genug Wahrnehmungsmöglichkeiten anbieten und den Lernenden mit neuen Erfahrungen der fremden Kultur bereichern. Dazu muß der Unterricht durch geeignete Maßnahmen gewährleisten, daß der Lernende Gelegenheit hat, seine Erfahrungen zu

reflektieren, Meinungen anderer Unterrichtsbeteiligter zu hören und sich durch den Kopf gehen zu lassen, Denkanstöße zu erhalten und sich mit Erfahrungen eines Sachverständigen (d.h. meistens denen des Lehrers) über das Fremde auseinanderzusetzen.

Die unterrichtstheoretischen Gedanken vorne sollen folgerichtig den Fremdsprachenunterricht dazu führen, daß man darin nach dem Prinzip der eigenen und fremden Erfahrungen mit dem Ziel interkulturellen Lernens immer von Themen auszugehen hätte, die eine Auseinandersetzung gewährleisten, so daß der Lernende mit dem Fremden in eine positive, produktive Beziehung tritt und daß er dabei das Fremde kennen und schätzen lernt (Edelhoff, 1983, 88).

Unterrichtsversuch „Erlebte Kultur- und Landeskunde“

Als Resultat der Gedanken über Kultur und Landeskunde wurde ein Kurs mit den LehrerstudentInnen der Universität Tampere im Fach Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Obwohl die Zielgruppe StudentInnen des 4. Jahrganges waren, kann sicher einiges nach denselben methodischen Prinzipien vielleicht in etwas einfacherer Form auf der Schulebene verwirklicht werden.

Der Grundgedanke der Unterrichtstätigkeit war die Dreiteilung Wahrnehmen — Verstehen — Handeln, in dieser Reihenfolge als Prozeß verstanden. Kein Unterricht, auch kein Anfängerunterricht einer fremden Sprache geht von der Nullposition aus, sondern der Lernende hat eine ganze Menge von Erfahrungen über diese Sprache und ihren kulturellen Raum auf verschiedene Weise gemacht. Auf diese Tatsache hat man nicht immer genug Wert gelegt, man handelt zu oft so, als wären die Vorkenntnisse der Lernenden unwichtig, weil sie in einem anderen Zusammenhang empfangen worden sind. Alle Lernerwahrnehmungen hängen mit Vorerfahrungen zusammen. Welche Bedeutung diese Erfahrungen für eine wahrgenommene Erkenntnis haben, ist sicherlich recht subjektiv und äußerst schwierig meßbar, vielleicht gar nicht meßbar. Wichtig scheint auf alle Fälle, daß im Lernprozeß die Vorerfahrungen der Lernenden aktiviert und ernst genommen sowie entsprechend analysiert und reflektiert werden. Deswegen ist es von Wichtigkeit, genug Wahrnehmungsmöglichkeiten anzubieten, Zeit für eine reflektierende Tätigkeit zu gewährleisten und diesen Vorgang seitens des Lehrers zu unterstützen, damit die Lernenden die fremden Erscheinungen richtig entschlüsseln können. Dies führt dazu, daß sich im Lernenden eine zielführende Bedeutungsentwicklung anbahnt und er/sie dementsprechend handeln lernt, d.h. eine Kommunikation in der fremden Sprache sinnvoll zu führen lernt. In der Abbildung 5 wird dieser Prozeß beschrieben. Außerdem wird darauf hingewiesen, mit welchen Maßnahmen er sich fördern läßt.

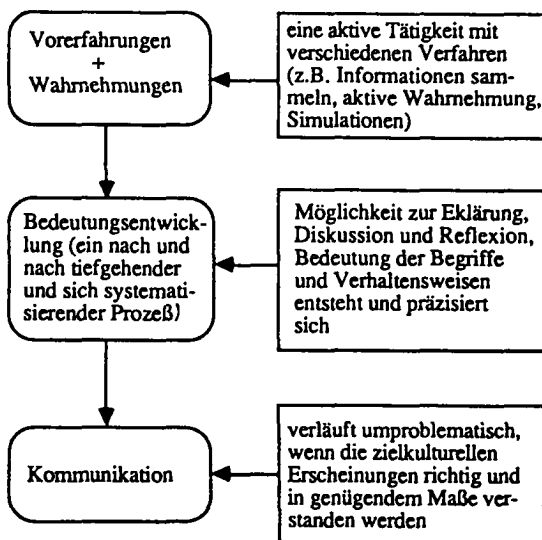


Abbildung 5:
Entwicklung des Kommunikationsprozesses in einem Fremdsprachenunterricht,
der „Erlebte Kultur- und Landeskunde“ betont

Die oben beschriebene Methode war maßgebend für den ganzen Kursverlauf, und es wurde versucht, Aufgaben so zu gestalten, daß sie den StudentInnen immer eine Gelegenheit zu einer aktiven Tätigkeit bieten konnten. Deswegen sollten die StudentInnen zu für die Aufgabenlösung erforderlichen Informationsquellen selbst gelangen, ihre deutschen Rollen (vgl. unten) möglichst selbständig aufzubauen und sie mit eigenen früheren Erfahrungen über Deutschland und Deutsche zu verknüpfen lernen. Es wurde auch versucht, genug Zeit für den gemeinsamen Gedanken- und Erfahrungsaustausch zu garantieren. Mit Hilfe dieser Reflexionstätigkeit sollte eine individuelle Bedeutungsentwicklung angebahnt werden, die den TeilnehmerInnen später zu einer erwünschten Kommunikationskompetenz verhelfen würde.

Der Unterrichtsversuch bestand aus drei Phasen, die in einem halben Jahr durchgeführt wurden: (1) intensive Vorlaufphase (12 Std.), (2) Seminarphase (20 Std. innerhalb von eineinhalb Monaten) und (3) Deutschlandaufenthalt (14 Tage in Berlin, Schleswig-Holstein und Hamburg).

Die Aufgabe der Vorlaufphase war u.a. darin zu sehen, die StudentInnen für Kulturgebundenheit von Erscheinungen zu sensibilisieren, ihre Vorerfahrungen über den deutschsprachigen Kulturrahmen zu aktivieren und sie mit den Zielvorstellungen des Kurses zu konfrontieren. Innerhalb dieses kürzeren Zeitraumes wurden folgende Verfahren verwendet: Wahrnehmen durch einen Videofilm, Simulationsaufgabe 'neidisch sein in der eigenen und fremden Kultur', und zielkultureller

Rollenaufbau (d.h., von den StudentInnen wurde verlangt, sich in die Rolle eines/einer Deutschen zu versetzen und einen entsprechenden Lebenslauf zu verfassen). In den Seminarsitzungen bot sich den StudentInnen dann im Rahmen der Bearbeitung kultur- und landeskundlicher Themen (Familie, Essen, Freizeit, Mode und Bekleidung usw.) die Möglichkeit, ihre Kenntnisse zu vertiefen und in eine gemeinsame Diskussion einzubringen. Der zielkulturelle Aufenthalt zum Schluß des Kurses hatte einerseits eine wichtige Aufgabe darin, daß die StudentInnen Gelegenheit hatten, ihre Erfahrungen im authentischen Kontext in der Praxis zu überprüfen. Andererseits diente er natürlich auch als Quelle für neue Impulse und Erfahrungen. Die Großstadt Berlin und das agrar geprägte Bundesland Schleswig-Holstein bildeten einen angemessenen Kontrast für das Sammeln von Erfahrungen.

Einige Ergebnisse über den Unterrichtsversuch

Es sieht so aus, daß diese Art der Kursgestaltung gelungen ist. Es bedarf einer vorbereitenden Phase, um die TeilnehmerInnen für kulturbezogene Probleme zu sensibilisieren. Diese Phase darf nicht zu lang und — handelt es sich um Anfänger — gar nicht theoretisch sein. Die Aufgaben der Vorlaufphase dieses Kurses waren anscheinend angemessen, obwohl einige von ihnen anfangs kritisiert wurden, insbesondere die Rollenbildungsaufgabe. Sie wurde zuerst für schwierig gehalten und führte nach einigen Ansichten zu keinem handfesten Ziel. Solche Gefühle sind bei neuen und eine ganz andere Überlegungsbasis voraussetzenden Aufgaben üblich und vollkommen verständlich. Die für kulturelle Probleme sensibilisierende Aufgabe der Rollenbildung wurde also nicht im ganzen verstanden oder akzeptiert.

Die meisten Interviews veranschaulichten, daß die fremde Rolle trotz Unsicherheiten größtenteils mit Ernst durchgeführt wurde. Auch die Probleme um die Rollenperson herum wurden in erster Linie intensiv behandelt. Bei dieser Rollenaufgabe wurde ganz konkret deutlich, wie schwierig es ist, sich ins Leben eines anderen und besonders des Vertreters einer fremden Kultur einzufühlen. Es kam leicht zu Mißverständnissen, die nicht immer einwandfrei zu beseitigen waren. Das beweist lediglich, wie wichtig es eigentlich ist, solche Einfühlungsübungen zu machen, um die interkulturelle Verständigung zu verbessern. Aus einzelnen Erfahrungen beim Deutschlandaufenthalt, die sich an das Leben der Rollenperson anschlossen, läßt sich auch schließen, daß diese Art von Aufgabe ihren sinnvollen Platz im Kurs hatte.

Die Themenauswahl der Seminarsitzungen war von den Lehrkräften im voraus festgelegt. Dieses Verfahren ermöglichte einen schnellen Einstieg in die Themen. Die Seminarreferate mit landeskundlichen Themen bildeten immer eine angemessene Grundlage fürs Weiterdenken und Diskutieren. Man kann also mit Recht behaupten, daß der erwünschte

Prozeß von Wahrnehmung durch Handeln und Nachdenken zur Bedeutungsentwicklung und interkulturellen Kommunikation in Gang gesetzt wurde. Die Studentenbeteiligung war in den Seminarsitzungen aktiv. Einige TeilnehmerInnen meinten, sie war sogar außergewöhnlich aktiv. Das bezieht sich sicherlich darauf, daß die Themen ganz konkret behandelt und inhaltlich für spätere eigene Unterrichtstätigkeit für wichtig gehalten wurden. Die Themen bündelten meistens solches kulturbezogene Grundwissen, das den TeilnehmerInnen infolge früherer Erfahrungen und Studien vertraut, aber oft splitterartig aus verschiedenen Quellen gesammelt worden war.

Ein Ziellandaufenthalt ist für einen Landeskundekurs äußerst wichtig. Er schenkt erst eine richtige Vergleichsbasis mit dem Fremden. Ohne ihn hätte dieser Kurs in vieler Hinsicht an Bedeutung verloren. Es ist zu vermuten, daß man den Kursteil in der Heimat noch intensivieren kann, z.B. durch größeres Zeitangebot, angemessenere Unterrichtszeiten, noch intensivere und vielseitigere Aufgaben, vermehrte Studentenaktivität, häufigere Gelegenheit zum gemeinsamen Nachdenken. Der Aufenthalt in der Zielkultur gewährleistet aber schon eine solche intensive Begegnung mit vielen Schichten der fremden Kultur, so daß sogar ein etwas unzufriedenstellender Kursteil im Ausland einen so positiven Wahrnehmungsvorgang bei jedem Teilnehmer in Gang setzt, der in der Heimat kaum realisierbar ist. Diese Tatsache ist in jedem Interview zu erkennen. Trotz einiger Kritik über die Kursdurchführung im Zielland kommen in den Interviews immer wieder genau durchdachte Studentenmeinungen und Erfahrungen zum Ausdruck, die den Wert dieses Kursteiles unbestritten beweisen.

Was der Deutschlandaufenthalt nicht in ausreichendem Maße erzielen konnte, war die Förderung der Eigenaktivität der StudentInnen in der Begegnung mit Deutschen. Die Ursache darin liegt einerseits im Institutionen betonenden Programm, andererseits waren die StudentInnen nicht bereit genug, spontan Kontakte mit den Einheimischen zu knüpfen. Die TeilnehmerInnen bewegten sich gerne in der Gruppe und verbrachten ihre Freizeit oft zusammen. Auch die gruppeninterne Entscheidung für Hotelübernachtung statt Familienunterbringung spiegelt gewissermaßen diese Zurückgezogenheit bei fremdkulturellen Kontakten wider. Mit gezielten Einzelaufgaben (Wahrnehmungsaufgaben, Interviews mit Einheimischen usw.) hätte man in einem freieren Programmrahmen dieses Verhalten vielleicht ändern können. Wegen zahlreicher Besuche hatten die Studenten auch nicht immer genug Zeit, über Erfahrenes an Ort und Stelle nachzudenken und zusammen zu diskutieren. Es lohnt sich bei einem ähnlichen Kursrahmen in der Zukunft das offizielle Tagesprogramm auf 3-4 Stunden zu beschränken. Dazu ist empfehlenswert, 1-2 Stunden täglich für gemeinsamen Erfahrungsaustausch freizustellen.

Die ursprüngliche Absicht des Deutschlandaufenthaltes war, den Kursablauf so zu gestalten, daß die in der Heimat durchgeführten

Aufgaben in authentischer Umgebung fortgesetzt werden könnten. Man beabsichtigte, die Echtheit der eigenen deutschen Rolle und die Inhalte der Seminarreferate noch einmal zu problematisieren. Das Deutschland-Programm schenkte aber nur zu wenig Zeit dazu. Weil der Deutschlandaufenthalt von den deutschen Partnern finanziell unterstützt wurde, hatten sie auch ein Recht, das Programm mitzugestalten. Ein funktionierendes Programm ist auch sehr schwierig vom Ausland her aufzustellen. Da braucht man unbedingt einheimische Partner, um in Verbindung mit richtigen Personen und Institutionen zu kommen. Die Frage lautet in diesem Zusammenhang: Wie kann denn ein Programm gestaltet werden, das alle Seiten zufriedenstellt? Man muß die Erfahrung akzeptieren, daß immer mit Überraschungen gerechnet werden muß.

Ein großes Problem für diese Art von Kurs besteht darin, daß die TeilnehmerInnen im Hinblick auf persönliche Eigenschaften unterschiedlich sind. Man muß die Tatsache akzeptieren, daß es leicht zu Konflikten und Meinungsunterschieden kommt, die sich in einer fremden Umgebung oft verschärft ausdrücken. Bei diesem Kurs gab es auch Beteiligte, die sich recht dominierend den anderen gegenüber verhielten. Weil sie ihre Skepsis hinsichtlich einiger Punkte im Kursprogramm verschärft äußerten, waren die Meinungen geeignet, andere TeilnehmerInnen anzustecken.

In den Interviews mit den KursteilnehmerInnen kam deutlich zum Vorschein, daß die früheren Erfahrungen ihre Wahrnehmungstätigkeit gelenkt haben. Der frühere Aufenthalt im deutschsprachigen Raum und Kontakte mit Deutschen, Österreichern oder Schweizern im Alltag waren die Basis, mit der neue Erfahrungen verglichen wurden. Hatte jemand seine früheren Erfahrungen in Süddeutschland, Österreich oder der Schweiz gemacht, so erwies sich der Aufenthalt in Norddeutschland besonders fruchtbar. Die landschaftlichen, sprachlichen, aber auch ethnischen Kontraste dienten dem individuellen Vergleichsvorgang. Hatte ein anderer sich früher hauptsächlich in einer Großstadt aufgehalten, so schenkte die Kleinstadtatmosphäre einen angemessenen Kontrast. Hatte wiederum ein anderer eine frühere Schulhospitation im deutschen Sprachraum erlebt, so konnten die unterschiedlichen Schulbesuche auf dieser Fahrt einen neuen Blickwinkel auf die deutsche Schule eröffnen.

Die StudentInnen haben ihre Erfahrungen in Deutschland sicherlich auch mit denen in ihrer Heimat verglichen. Danach wurde in den Interviews aber nicht folgerichtig gefragt. Vielleicht spielt der bewußte Vergleich zwischen Eigen- und Fremdkultur eine geringere Rolle als erwartet, weil die KursteilnehmerInnen schon in vielen Zusammenhängen diese Art Vergleiche gemacht hatten. Ab und zu weisen einige TeilnehmerInnen jedoch darauf hin, wie gewisse Erscheinungen in der Eigenkultur in anderer Form vorkommen (ritualisiertes Verhalten, Höflichkeit, Verwaltungsbürokratie, Mentalitätsunterschiede usw.). Es ist also zu vermuten, daß interkulturelles Vergleichen unbewußter vor

sich geht, und Bereitschaft zur interkulturellen Kommunikation unbewußter zunimmt, als man als Lehrer erkennen kann. Deswegen ist es nicht unwichtig, was für Aufgaben, Materialien und Gelegenheiten den Lernenden im Unterricht zur Begegnung mit der fremden Kultur gegeben werden.

In jeder Studentenmeinung ist ein gewisser Trend für die Zunahme eines Bewußtseins für Kultur- und Landeskunde zu sehen. Die KursteilnehmerInnen sind davon überzeugt, daß Kultur- und Landeskunde wichtige Bestandteile des fremdsprachlichen Unterrichts sind. Einige waren schon in ihrer eigenen Schulzeit der Meinung, fanden aber, daß der kulturelle Hintergrund der Fremdsprache meistens zu wenig zum bewußten Unterrichtsgegenstand gemacht wurde. So erlebte jemand einen echten Kulturschock bei der ersten Begegnung mit der fremden Umgebung. Auch viele andere beurteilten ihren eigenen Fremdsprachenunterricht in der Schule lediglich sprachsystemorientiert. Die Interviews beweisen also, daß das Kulturbewußtsein der KursteilnehmerInnen deutlich zugenommen hat. Einige sind der Meinung, daß die eigentliche Bedeutung des Kurses eben darin liegt, daß Kultur- und Landeskunde systematisch und intensiv zum Unterrichtsgegenstand gemacht worden sind und die TeilnehmerInnen von der Wichtigkeit überzeugt wurden. Die ersten Unterrichtsstunden der StudentInnen in der Schulpraxis weisen auch darauf hin, daß dieses Kulturbewußtsein in ihrem Unterricht zum Ausdruck kommt. Es sieht so aus, daß eben Kulturbewußtsein ein Begriff für fremdsprachenunterrichtliche Zielvorstellungen ist, dessen genauere Erläuterung für lehrplantheoretische Überlegungen von Wichtigkeit sein kann. In diesem Zusammenhang wird er als eine Fähigkeit, sich für eigene und fremde Kultur zu sensibilisieren und auf diese Weise verbesserte interkulturelle Kommunikation zu führen, verstanden.

Diese Untersuchung ergab auch viele offene Fragen. Eine verbesserte interkulturelle Kommunikation wurde im theoretischen Teil als ein Prozeßvorgang der Bedeutungsentwicklung verstanden, die immer durch frühere Erfahrungen geprägt ist und ständig durch Wahrnehmungstätigkeit qualifiziert wird. Die Qualifizierung der Bedeutungsentwicklung der Lernenden führt dann zu einer verbesserten Kommunikationsfähigkeit mit den VertreterInnen der Zielkultur. Zum einen läßt sich aber fragen, inwieweit die Bedeutungsentwicklung und die Qualität der Kommunikation mit Hilfe der Wahrnehmungstätigkeit und durch eigene Äußerungen der Versuchspersonen untersucht werden können, wie es in diesem Zusammenhang hauptsächlich der Fall war. Ich bin fester Überzeugung, daß einiges über die Kommunikationsentwicklung aus dem Wahrnehmungsprozeß geschlossen werden kann. Zum anderen lohnt es sich, die Frage zu stellen, ob ein oder zwei Jahre oder eine noch kürzere Zeit genug sind, die Entwicklung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit zu erläutern. Wenn aber das landeskundliche Bewußtsein der TeilnehmerInnen im Laufe des Kurses deutlich

zugenommen und ihre Aufmerksamkeit sich auf die Gefahr von Vorurteilen, Klischees und Stereotypen gerichtet hat, so läßt sich vermuten, daß es im Rahmen dieses Kurses möglich gewesen ist, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit der TeilnehmerInnen zu fördern. Weiter kann man aber fragen, ob es nicht so ist, daß die Vorurteile, Klischees und Stereotypen äußerst schwierig zu beseitigen sind. Dieses wurde jedoch als eine Zielvorstellung für den Unterrichtsversuch angesprochen. Jedenfalls konnten sowohl Vorurteile als auch Klischees und Stereotypen der Fremd- und Eigenkultur gegenüber zur Diskussion gestellt werden. So müssen sich die TeilnehmerInnen zumindest ihrer Existenz bewußt geworden sein, was die erste Stufe der Beseitigung ist. Die andere wichtige Zielvorstellung des Kurses war, die Mehrschichtigkeit der Kultur und die Kompliziertheit der interkulturellen Verständigung ins Bewußtsein der Beteiligten zu bringen. Es wurde davon ausgegangen, daß das vertiefte Kulturbewußtsein dazu führt, daß jemand sich über fremde Kultur qualitativer informiert. So würden die künftige FremdsprachenlehrerInnen höchstwahrscheinlich versuchen, ihren SchülerInnen ein möglichst authentisches Bild über die Fremdkultur anzubieten. Dieses wurde schon im Unterrichtspraktikum im Laufe des Lehrerstudiums getan.

Literatur

- BAUMGRATZ, G.: Inhalte, Funktion und methodische Möglichkeiten der Vermittlung von Landeskunde im Sprachunterricht der Erwachsenenbildung. In: Borbein, V. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Weiterbildung, Schwerpunkt Französisch — Tendenzen und Aspekte. München 1982, 109-120.
- BERNS, M.: Functional Approaches to Language and Language Teaching. In: Savignon & Berns (eds.): Initiatives in Communicative Language Teaching. Menlo Park 1984, 3-22.
- BOCHNER, S. (ed.) (1982): *Cultures in Contact, Studies in Cross-cultural Interaction*, Oxford: Pergamon Press.
- BREDELLA, S. & LEGUTKE, M. (Hrsg.) (1985): *Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*, Bochum: Kamp.
- BYRAM, M. (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- CHRIST, H. (1988): *Wozu lernen wir fremde Sprachen* (ungedruckt).
- EDELHOFF, CH. (1983): Internationalität und interkulturelle Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Europa — Verstehen und Verständigung, in: Arabin, L. & Kilian, V., *Deutsch in der Weiterbildung, orientieren — verstehen — verständigen*, München: Lexika Verlag, 75-92.
- EDELHOFF, CH. & LIEBAU, E. (Hrsg.) (1988): *Über die Grenze, Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- FEIGS, W. & KVAM, S. (1986): *Deutsche Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*, Trondheim: Tapier.
- FREUDENSTEIN, R. (1988): Landeskunde als Prinzip fachübergreifenden Unterrichts, *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 2/1988, 115-122.
- FURNHAM, A. & BOCHNER, S. (1986): *Culture Shock, Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, London: Methuen.

- GERIGHAUSEN, J. & SEEL, P. (Hrsg.) (1987): Aspekte einer interkulturellen Didaktik, München: Goethe-Institut.
- GUDYKUNST, W. (ed.) (1986): Intergroup Communication, London: Edward Arnold.
- HOLEC, H. (1987): The Learner as Manager: Managing Learning of Managing to Learn? in: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, London: Prentice-Hall International, 145-158.
- HUTTUNEN, I. (1988): Towards learner autonomy in a school context, in: Holec, H. (ed.), *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*, Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, 31-40.
- ISERNHAGEN, H. (1984): Zum Verhältnis von Identifikation und Distanz von Selbst- und Fremdverständnis durch den Fremdsprachenunterricht, in: Bredella, L. (Hrsg.), *Die USA in Unterricht und Forschung*, Bochum: Kamp, 40-54.
- KAIKKONEN, P. (1990): Interkulturelle Kultur- und Landeskunde und interkultureller Fremdsprachenunterricht, *Neusprachliche Mitteilungen*, 4/1990, 230-236.
- KAIKKONEN, P. (1991): Erlebte Kultur- und Landeskunde, ein Weg zur Aktivierung und Intensivierung des Kulturbewußtseins der Fremdsprachenlernenden — eine Untersuchung mit LehrerstudentInnen, *Acta Universitatis Tampereensis*, ser A vol 325, Universität Tampere.
- KELLER, G. (1983): Grundlegung einer neuen Kulturkunde als Orientierungsrahmen für Lehrerbildung und Unterrichtspraxis, *Neusprachliche Mitteilungen*, 4/1983, 200-209.
- KOHONEN, V. (1987): Towards experiential learning of elementary English 1., University of Tampere: Reports from the Department of Teacher Training in Tampere A8/1987.
- KÜHLWEIN, W. (1987): Soziosemiotische Determinanz im kulturübergreifenden sprachlichen Erfassen der Wirklichkeit, in: Oksaar, E. (Hrsg.), *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*, Tübingen: Narr, 1-22.
- LeVINE, R. (1984): Properties of culture, An ethnographic view, in: Shweder, R. & LeVine, R. (eds.), *Culture theory, Essays on mind, self and emotion*, New York: Cambridge University Press, 67-87.
- NEUNER, G. (1984): Überlegungen zur Didaktik der Landeskunde in der Fremdsprachenlehrerbildung und im Unterricht in Sekundarstufe II, in: Bredella, L. (Hrsg.), *Die USA in Unterricht und Forschung*, Bochum: Kamp, 70-80.
- NICKEL, G. (1979): Einführung in die Linguistik, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- NOOR, R. et al. (eds.) (1982): *Foreign Language Teaching and Cultural Identity*, Brüssel: AIMAV.
- PAULDRACH, A. (1987): Landeskunde in der Fremdperspektive — Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken, *Zielsprache Deutsch*, 4/1987, 30-42.
- PELZ, M. (1977): Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- PUCHTA, H. & SCHRATZ, M. (1984): *Handelndes Lernen im Englischunterricht* 1-3, München: Hueber.
- RAASCH, A. (Hrsg.) (1983): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung*, Tübingen: Narr.
- RAASCH, A. et al. (Hrsg.) (1983): *Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt: Diesterweg.
- RAIVOLA, R. (1987): The Concept of National Character in Comparative Education, in: *Journal of International and Comparative Education*, 1987/II, 4, 47-73.
- REAL, W. (1984): *Methodische Konzeptionen von Englischunterricht*, Paderborn: Schöningh.
- REHBEIN, J. (Hrsg.) (1985): *Interkulturelle Kommunikation*, Tübingen: Narr.
- ROBINSON, G. (1988): *Crosscultural Understanding*, London: Prentice Hall.

- ROLOFF, E. (1986): Zur Funktion der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, in: Feigs, W. & Kvam, S., Deutsche Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, Trondheim: Tapir, 31-42.
- SAVIGNON, S. & BERNIS, M. (eds.) (1984): Initiatives in Communicative Language Teaching, Menlo Park: Addison-Wesley.
- SEELEY, H.N. (1984): Teaching Culture, Strategies for Intercultural Communication, Lincolnwood: National Textbook Company.
- SEGALL, M.; DASEN, P.; BERRY, J. & POORTINGA, Y. (1990): Human Behavior in Global Perspective, An Introduction to Cross-Cultural Psychology, New York: Pergamon Press.
- SELETZKY, M. (1984): Entwurf einer prozeßorientierten Methodik des Englischunterrichts in der Landeskunde, in: Bredella, L. (Hrsg.): Die USA in Unterricht und Forschung, Bochum: Kamp, 119-133.
- SENDZIG, J. & RAHLWES, S. (1988): Lernort Frankreich: Schüleraustausch als praktisches Lernen. In: Edelhoff, Ch. & Liebau, E. (Hrsg.), Über die Grenze, Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht, Weinheim und Basel: Beltz.
- SHWEDER, R. & LeVINE, R. (eds.) (1984): Culture Theory, New York: Cambridge University Press.
- VALDES, J. (ed.) (1986): Culture Bound, Bridging the cultural gap in language teaching, New York: Cambridge University Press.
- VENDLER, Z. (1984): Understanding people, in: Shweder, R. LeVine, R. (eds.), Culture theory, Essays on mind, self and emotion, New York: Cambridge University Press, 200-213.
- WENDEN, A. (1987¹): How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners, in: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.), Learner Strategies in Language Learning, London: Prentice-Hall International, 103-118.
- WENDEN, A. (1987²): Incorporating Learner Training in the Classroom, in: Wenden, A. & Rubin, J. (eds.), Learner Strategies in Language Learning, London: Prentice-Hall International, 159-168.

Anschrift des Autors:

Dr. Pauli Kaikkonen, Institut für Lehrerbildung der Universität Tampere (Finnland), Postfach 607, SF-33101 Tampere.